

Schrader, Friedrich-Wilhelm; Helmke, Andreas; Wagner, Wolfgang; Nold, Günter; Schröder, Konrad

Lernstrategien im Fach Englisch

DESI-Konsortium [Hrsg.]: Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim u.a. : Beltz 2008, S. 270-282



Quellenangabe/ Reference:

Schrader, Friedrich-Wilhelm; Helmke, Andreas; Wagner, Wolfgang; Nold, Günter; Schröder, Konrad:
Lernstrategien im Fach Englisch - In: DESI-Konsortium [Hrsg.]: Unterricht und Kompetenzerwerb in
Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim u.a. : Beltz 2008, S. 270-282 - URN:
urn:nbn:de:0111-opus-35250 - DOI: 10.25656/01:3525

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-35250>

<https://doi.org/10.25656/01:3525>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

DESI-Konsortium (Hrsg.)

Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch

Ergebnisse der DESI-Studie

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Diese Studie wurde im Auftrag der Kultusministerkonferenz erstellt.
Für die Richtigkeit der Ergebnisse der Studie tragen die Herausgeber
die Verantwortung.

Herausgeber:

Eckhard Klieme (Sprecher des DESI-Konsortiums), Wolfgang Eichler,
Andreas Helmke, Rainer H. Lehmann, Günter Nold, Hans-Günter Rolff,
Konrad Schröder, Günther Thomé und Heiner Willenberg.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.
Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen
ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk
eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen
und sonstigen Bildungseinrichtungen.

© 2008 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
www.beltz.de

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Druck: Druck Partner Rübelmann, Hemsbach

Printed in Germany

ISBN 978-3-407-25491-7

Inhaltsverzeichnis

Konzeption der Studie

Eckhard Klieme

1	Systemmonitoring für den Sprachunterricht.....	1
---	--	---

Bärbel Beck / Svenja Bundt / Jens Gomolka

2	Ziele und Anlage der DESI-Studie	11
---	--	----

Thamar Dubberke / Birgit Harks

2.5	Zur curricularen Validität der DESI-Aufgaben: Ergebnisse eines Expertenratings.....	26
-----	--	----

Johannes Hartig / Nina Jude / Wolfgang Wagner

3	Methodische Grundlagen der Messung und Erklärung sprachlicher Kompetenzen	34
---	--	----

Hans-Günter Rolff / Jan von der Gathen

4	Rückmeldungen an Lehrkräfte und Rezeption.....	55
---	--	----

Leistungsverteilungen im Deutschen und Englischen

Steffen Gailberger / Heiner Willenberg

5	Leseverstehen Deutsch	60
---	-----------------------------	----

Heiner Willenberg

6	Wortschatz Deutsch	72
---	--------------------------	----

Michael Krelle / Heiner Willenberg

7	Argumentation Deutsch	81
---	-----------------------------	----

Astrid Neumann / Rainer H. Lehmann

8	Schreiben Deutsch.....	89
---	------------------------	----

Günther Thomé / Wolfgang Eichler

9	Rechtschreiben Deutsch.....	104
---	-----------------------------	-----

Wolfgang Eichler

10	Sprachbewusstheit Deutsch	112
----	---------------------------------	-----

Günter Nold / Henning Rossa

11	Hörverstehen Englisch.....	120
----	----------------------------	-----

Günter Nold / Henning Rossa / Kyriaki Chatzivassiliadou

12	Leseverstehen Englisch.....	130
----	-----------------------------	-----

	<i>Claudia Harsch / Konrad Schröder / Astrid Neumann</i>	
13	Schreiben Englisch	139
	<i>Claudia Harsch / Konrad Schröder</i>	
14	Textrekonstruktion Englisch	149
	<i>Günter Nold / Henning Rossa</i>	
15	Sprachbewusstheit Englisch	157
	<i>Günter Nold / Henning Rossa</i>	
16	Sprechen Englisch	170
	<i>Hermann-Günter Hesse / Kerstin Göbel / Nina Jude</i>	
17	Interkulturelle Kompetenz	180

Individuelle und familiale Bedingungsfaktoren sprachlicher Kompetenzen

	<i>Nina Jude / Eckhard Klieme / Wolfgang Eichler / Rainer H. Lehmann / Günter Nold / Konrad Schröder / Günther Thomé / Heiner Willenberg</i>	
18	Strukturen sprachlicher Kompetenzen	191
	<i>Johannes Hartig / Nina Jude</i>	
19	Sprachkompetenzen von Mädchen und Jungen	202
	<i>Hermann-Günter Hesse / Kerstin Göbel / Johannes Hartig</i>	
20	Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache	208
	<i>Wolfgang Wagner / Andreas Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Eichler / Günther Thomé / Heiner Willenberg</i>	
21	Selbstkonzept und Motivation im Fach Deutsch	231
	<i>Andreas Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder</i>	
22	Selbstkonzept, Motivation und Englischleistung	244
	<i>Friedrich-Wilhelm Schrader / Andreas Helmke / Wolfgang Wagner / Wolfgang Eichler / Günther Thomé / Heiner Willenberg</i>	
23	Lernstrategien im Fach Deutsch	258
	<i>Friedrich-Wilhelm Schrader / Andreas Helmke / Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder</i>	
24	Lernstrategien im Fach Englisch	270
	<i>Hans-Günter Rolf / Michael Leucht / Ernst Rösner</i>	
25	Sozialer und familialer Hintergrund	283

Unterricht und Lehrerkompetenzen

Andreas Helmke / Eckhard Klieme

- 26 Unterricht und Entwicklung sprachlicher Kompetenzen..... 301

*Holger Ehlers / Nina Jude / Eckhard Klieme / Andreas Helmke /
Wolfgang Eichler / Heiner Willenberg*

- 27 Soziodemografische und fachdidaktisch relevante Merkmale
von Deutsch-Lehrpersonen..... 313

*Eckhard Klieme / Nina Jude / Dominique Rauch / Holger Ehlers /
Andreas Helmke / Wolfgang Eichler / Günther Thomé / Heiner Willenberg*

- 28 Alltagspraxis, Qualität und Wirksamkeit des
Deutschunterrichts 319

*Tuyet Helmke / Andreas Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader /
Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder*

- 29 Die Videostudie des Englischunterrichts..... 345

*Andreas Helmke / Tuyet Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader /
Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder*

- 30 Soziodemografische und fachdidaktisch relevante Merkmale
von Englischlehrpersonen..... 364

*Andreas Helmke / Tuyet Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader /
Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder*

- 31 Alltagspraxis des Englischunterrichts 371

*Andreas Helmke / Tuyet Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader /
Wolfgang Wagner / Eckhard Klieme / Günter Nold / Konrad Schröder*

- 32 Wirksamkeit des Englischunterrichts 382

Kerstin Göbel / Hermann-Günter Hesse

- 33 Vermittlung interkultureller Kompetenzen im
Englischunterricht 398

Institutionelle Bedingungsfaktoren sprachlicher Kompetenzen

Brigitte Steinert / Johannes Hartig / Eckhard Klieme

- 34 Institutionelle Bedingungen der Sprachkompetenzen..... 411

Günter Nold / Johannes Hartig / Silke Hinz / Henning Rossa

- 35 Klassen mit bilinguaalem Sachfachunterricht: Englisch als
Arbeitssprache 451

- Die Autorinnen und Autoren..... 458

*Friedrich-Wilhelm Schrader / Andreas Helmke / Wolfgang Wagner /
Günter Nold / Konrad Schröder*

24 Lernstrategien im Fach Englisch

Lernstrategien sind geistige Aktivitäten, die mit dem Ziel des Lernens, Verstehens und Wissenserwerbs mehr oder weniger bewusst eingesetzt werden. Neben allgemeinen Lernstrategien, die grundlegende kognitive, metakognitive und ressourcenbezogene Aktivitäten umfassen (zum allgemeinen Hintergrund vgl. Kapitel 23), spielen bereichsspezifische Lernstrategien eine wichtige Rolle. Dies gilt in besonderem Maße für das Lernen von Fremdsprachen, das in den letzten Jahren zum Gegenstand der Lernstrategie-Forschung geworden ist (Bimmel 2006; Finkbeiner 1995; Haudeck 1998; Nold 1992, 2000, 2003; Nold/Haudeck/Schnaitmann 1997; Nold/Schnaitmann 1995; Raupach 2006; Wolff 1998; Zimmermann/Plessner 1998). Für das Fremdsprachenlernen sinnvolle Strategien umfassen unter anderem gezielte Bemühungen, die Fremdsprache möglichst oft und systematisch einzusetzen, mit fehlenden Informationen (z.B. nicht bekannten Bedeutungen) umzugehen oder Lerngelegenheiten zu nutzen. Diese Strategien sind Gegenstand des Strategy Inventory for Language Learning (SILL) (Oxford/Burry-Stock 1995), einem der bekanntesten Fragebogeninstrumente in diesem Bereich.

Mit Lernstrategien verbindet man gewöhnlich die Erwartung, dass sie die Qualität des Lernens und der Leistung beeinflussen. Es gibt allerdings noch zu wenig empirisch gesichertes Wissen dazu, ob und in welchem Umfang allgemeine und spezifische Lernstrategien zur Vorhersage und Erklärung von fremdsprachlichen Leistungen beitragen. Für Deutschland liegen aus den Pilotierungsuntersuchungen zu DESI erste Ergebnisse zu den mit dem SILL erfassten Lernstrategien vor (Schrader u.a. 2003). Dabei konnten Zusammenhänge mit der Englischnote belegt werden.

Neben Lernstrategien sind auch nicht-strategische, d.h. meist nicht mit gezielter Lernabsicht eingesetzte Lernaktivitäten wie etwa das Lesen und die Mediennutzung in der Fremdsprache wichtig. Der häufige Einsatz solcher Aktivitäten sollte längerfristig zu einer Verbesserung fremdsprachlicher Leistungen führen. Diese quantitative Sicht auf das Lernverhalten kommt noch stärker zum Tragen, wenn Lernzeitmaße, also die für bestimmte Aktivitäten aufgewendete Zeit, berücksichtigt werden. Insbesondere Untersuchungen zur Hausaufgabenzeit haben hier eine eigenständige Forschungstradition begründet (vgl. etwa Trautwein u.a. 2002).

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass Quantität und Qualität des Lernens sowohl von motivationalen Faktoren als auch von kognitiven Fähigkeiten abhängen. Im vorliegenden Beitrag soll deshalb untersucht werden, welche Bedeutung allgemeine und sprachspezifische Lernstrategien für das Lernen und die Leistung haben und welche Bedingungen dabei eine Rolle spielen. Es soll ferner geprüft werden, welche Bedeutung motivationale Merkmale über Hintergrundmerkmale wie Bildungsgang,

kognitive Grundfähigkeit, Sozialstatus, Erstsprache und Geschlecht hinaus für das Lernen und die Leistung haben.

24.1 Deskriptive Ergebnisse

Angaben über statistische Kennwerte für die verwendeten Variablen sind Tabelle 24.1 zu entnehmen. Nicht aufgeführt sind allgemeine Hintergrundmerkmale (Sozialstatus, Geschlecht, Erstsprache, kognitive Grundfähigkeit).

Tabelle 24.1: Kennwerte der im Englischen verwendeten Skalen und Items für die untersuchte Stichprobe (ungewichtete Angaben).

Konstrukt	Messzeit- punkt Jahrgangs- stufe 9	M	SD	α	IKK ^A	Range	Stabi- lität
Lernstrategien							
Elaborationsstrategien	Beginn	2.30	0.63	.74	.02	1-4	.42
	Ende	2.25	0.63	.76	.03	1-4	
Kontrollstrategien	Beginn	2.80	0.64	.77	.05	1-4	.43
	Ende	2.61	0.64	.76	.04	1-4	
Metakognition ^B	Ende	52.04	9.45	.77 ^C	.27	-3.21- 84.82	--
Sprachnutzung	Beginn	1.94	0.70	.85	.04	1-4	.61
	Ende	1.98	0.72	.86	.05	1-4	
Umgang mit feh- lender Information	Beginn	2.24	0.59	.64	.09	1-4	.42
	Ende	2.28	0.61	.65	.10	1-4	
Aufsuchen von Lerngelegenheiten	Beginn	2.40	0.68	.76	.05	1-4	.46
	Ende	2.34	0.66	.75	.03	1-4	
Lernaktivitäten							
Hausaufgabenzeit (Min.)	Ende	58.03	53.66	--	.04	0-300	--
Leseaktivitäten	Beginn	1.95	0.57	.78	.09	1-4	.59
	Ende	1.97	0.61	.82	.06	1-4	
Mediennutzung	Beginn	1.85	0.74	.75	.05	1-4	--
Motivationale Bedingungen							
Lerninteresse	Beginn	2.58	0.65	.77	.09	1-4	--
Fähigkeitsselbst- konzept	Beginn	2.98	0.62	.92	.06	1-4	--
Wertschätzung des Fachs	Ende	3.27	0.72	.87	.14	1-4	--

Anmerkungen: ^AIntraklassenkorrelation; ^BNach dem Messmodell von Rasch skalierte Werte (WLE-Schätzer); ^CReliabilitätsschätzung aus der Raschskalierung.

Die beiden allgemeinen Lernstrategien *Elaboration* und *Kontrolle* wurden mit zwei aus PISA 2000 übernommenen Skalen erfasst, *metakognitive Strategien* mit dem von Schneider/Schlagmüller (2002) entwickelten Instrument (für Einzelheiten

vgl. Kapitel 23). Für die Messung bereichsspezifischer Lernstrategien wurden drei Skalen des SILL (Oxford/Burry-Stock 1995) in einer etwas gekürzten Fassung eingesetzt: *Sprachnutzung* (sechs Items; Beispiel: „Ich versuche, wie ein englischer Muttersprachler zu sprechen“); *Umgang mit fehlender Information* (fünf Items; Beispiel: „Ich finde die Bedeutung eines englischen Wortes dadurch, dass ich es in Teile zergliedere, die ich verstehe“); *Aufsuchen von Lerngelegenheiten* (vier Items; Beispiel: „Ich achte darauf, welche Fehler ich in Englisch mache, und nutze diese Information, um mich zu verbessern“). Antwortmöglichkeiten (für die Fragebogenskalen): *nie oder fast nie, manchmal, oft, fast immer*.

Lernaktivitäten. Zusätzlich zu den Lernstrategien wurden folgende lernbezogene Aktivitäten erfasst: *Hausaufgabenzeit* („Wie viel Zeit verbringst du außerhalb des regulären Unterrichts im Durchschnitt täglich mit Hausaufgaben für Englisch? Von Montag bis Freitag – am Wochenende: Gar keine, bis zu 15 Minuten... mehr als zwei Stunden“); beide Zeitangaben wurden zu einem Gesamtwert zusammengefasst. Mit jeweils einer Skala erfasst wurden: *Leseaktivitäten* in englischer Sprache („Wie oft liest du zu deinem Vergnügen?“; neun Items, Beispiele: „Tageszeitungen [in englischer Sprache] ... Romane, Erzählungen, Geschichten [in englischer Sprache]“), *Mediennutzung* in englischer Sprache (vier Items; Beispiel: „Wie oft siehst du englischsprachige TV-Nachrichten (z.B. CNN)?“) und *Wertschätzung des Fachs Englisch in der Familie* (drei Items; Beispiel: „Meine Eltern meinen, dass ich Englischkenntnisse später gut gebrauchen kann“).

In Tabelle 24.2 sind die auf Schulklassen- und Individualebene berechneten Interkorrelationen dieser Merkmale dargestellt. Die mit einem Fragebogen erfassten Lernstrategien hängen auf Individualebene deutlich zusammen, während die Korrelationen mit der Metakognition (möglicherweise aufgrund der andersartigen Erfassung) recht niedrig sind. Die Lernstrategien hängen mäßig bis mittelhoch mit den nicht-strategischen Lernaktivitäten (Ausnahme: Metakognition) und den motivationalen Merkmalen zusammen. Die Zusammenhänge auf Schulklassenebene fallen teilweise recht hoch aus, was auch damit zu tun haben dürfte, dass der Bildungsgang hier nicht kontrolliert wurde.

Tabelle 24.2: Interkorrelationen der verwendeten Merkmale (oberhalb der Hauptdiagonale: innerhalb von Klassen; unterhalb der Hauptdiagonale: zwischen Klassen). Nicht signifikante Korrelationen ($p > .05$) sind nicht dargestellt.

	Elaboration	Kontrolle	Sprachnutzung	Umgang mit fehlender Inf.	Lerngelegenheiten	Metakognition	Hausaufgabenzeit	Leseaktivitäten	Mediennutzung	Lerninteresse	Fähigkeits-selbstkonzept	Wertschätzung des Fachs	Englischnote ^A	Englishtestleistung	Sozialstatus	Kognitive Grundfähigkeit	Geschlecht (weiblich)	Erstsprache (Deutsch)
Elaboration		.40	.34	.38	.40	.05	.16	.16	.14	.16	.09	.12	.10	.11	.06		.04	.06
Kontrolle	.66		.27	.28	.46	.16	.19	.10	.06	.24	.17	.22	.14	.12			.17	
Sprachnutzung	.88	.36		.48	.58		.15	.40	.39	.43	.29	.12	.22	.24	.08		.04	
Umgang mit fehlender Information	.85	.80	.79		.44	.08	.09	.20	.19	.19	.14	.11	.16	.22	.05	.07	.04	
Lerngelegenheiten	.95	.99	.90	.89		.08	.20	.25	.21	.34	.21	.20	.16	.15	.05		.09	
Metakognition	.51	.53		.67	.37						.06	.17	.10	.20		.15	.19	.03
Hausaufgabenzeit		.37		.34	.40	.26		.07	.07	.08	-.06		-.04	-.06			.07	
Leseaktivitäten	.80	.41	.64	.86	.70	.70			.64	.36	.22	.09	.12	.14	.08			
Mediennutzung	.84	.46	.55	.84	.81	.56		.92		.33	.19	.06	.09	.13	.07	-.04	-.08	
Lerninteresse	.67	.34	.71	.61	.64	.55		.81	.69		.60	.17	.36	.35	.04		.07	
Fähigkeits-selbstkonzept	.61		.43	.49		.46		.58	.57	.84		.15	.51	.50	.05			
Wertschätzung des Fachs	.74	.79	.29	.75	.61	.89	.32	.65	.59	.52	.34		.11	.17	.06	.03	.16	
Englisch-note ^A	.27			.17		.20	-.27	.17		.40	.57			.46		.09	.11	
Englishtestleistung	.76	.60	.54	.87	.59	.83	.21	.82	.69	.62	.51	.83	.22		.05	.26	.14	
Sozialstatus	.75	.46	.51	.83	.43	.76		.73	.58	.56	.53	.77	.32	.92			-.06	.15
Kognitive Grundfähigkeit	.64	.47	.34	.72	.35	.87		.72	.64	.55	.44	.82	.22	.88	.86			.05
Geschlecht (weiblich)		.32		.21		.39	.24	.23			.24	.37		.31	.23	.26		
Erstsprache (Deutsch)			-.18	.18	-.26	.44	-.26					.29	.14	.38	.56	.52	.19	

Anmerkungen: Berechnungen mit Mplus (Muthén/Muthén 2004). ^AEnglischnote wurde umgepolt.

24.2 Lernen und schulische Leistungen

In Tabelle 24.3 sind die Zusammenhänge der Lernaktivitäten sowie der motivationalen Merkmale mit der Leistung dargestellt, wobei zentrale Hintergrundvariablen

kontrolliert sind. Hier sind vor allem die innerhalb der Klassen bestehenden Zusammenhänge interessant.

Tabelle 24.3: Partialkorrelationen zwischen Lernstrategien, ausgewählten Bedingungsfaktoren und der Schulleistung am Ende der neunten Jahrgangsstufe. Kontrolliert wurden Sozialstatus, kognitive Grundfähigkeit, Geschlecht, Erstsprache (Deutsch vs. andere Sprache), Bildungsgang (Gymnasium vs. andere, Realschule vs. andere) auf beiden Ebenen. Nicht signifikante Korrelationen ($p > .05$) sind nicht dargestellt.

Konstrukt	Englishtestleistung			Englischnote		
	klassen- über- greifend	inner- halb von Klassen	zwi- schen Klassen	klassen- über- greifend	inner- halb von Klassen	zwi- schen Klassen
Elaborationsstrategien	.05	.09		.08	.11	
Kontrollstrategien	.08	.10		.10	.13	
Sprachnutzung	.14	.24	.10	.19	.22	
Umgang mit fehlender Information	.14	.20		.13	.15	
Lerngelegenheiten	.10	.14		.13	.16	
Metakognition	.11	.13	.05	.05	.07	
Hausaufgabenzeit		-.06		-.06		-.24
Leseaktivitäten	.11	.16		.10	.12	
Mediennutzung	.10	.15		.08	.10	
Lerninteresse	.19	.35		.33	.35	.17
Fähigkeitsselbstkonzept	.25	.51		.49	.51	.35
Wertschätzung des Fachs	.10	.15		.06	.10	-.11

Anmerkungen: Berechnungen mit Mplus (Muthén/Muthén 2004) auf der Grundlage von fünf plausible values für die Nachtestleistung.

Im Folgenden werden über diese einfachen Zusammenhänge hinaus komplexe Beziehungen mit Hilfe von Strukturgleichungsmodellen analysiert. Angesichts der hohen Stabilität der Testleistungen wird für die Analysen ausschließlich der Posttest verwendet, ohne den Vortest einzubeziehen. Als allgemeine Bedingungsfaktoren werden jeweils kognitive Grundfähigkeit, Lerninteresse, Sozialstatus und Erstsprache berücksichtigt. Die Analysen erfolgen stets simultan auf Schulklassen- und auf Individualebene unter Kontrolle des Bildungsgangs.

Zunächst werden die Beziehungen zwischen metakognitiven Strategien und der Leistung analysiert¹. Das in Abbildung 24.1 dargestellte Modell zeigt, dass Schülerinnen und Schüler mit höherer Ausprägung metakognitiver Strategien auch bessere Leistungen im Englischtest erzielen. Stärker noch als von den metakognitiven Strategien wird die Englischleistung allerdings durch die kognitive Grundfähigkeit und das Lerninteresse vorhergesagt. Mädchen erzielen deutlich bessere Leistungen

1 Wenn im Folgenden von Einflüssen oder Effekten gesprochen wird, so geschieht dies aus Gründen der sprachlichen Vereinfachung. Ein wirklicher Nachweis von Kausalzusammenhängen ist aufgrund der Untersuchungsanlage nicht möglich.

als Jungen. Der Sozialstatus hat ebenfalls einen Einfluss auf die Leistung, nicht dagegen die Erstsprache. Mädchen zeichnen sich durch eine höhere Ausprägung metakognitiver Strategien aus als Jungen. Darüber hinaus zeigt nur noch die kognitive Grundfähigkeit einen Effekt auf die Metakognition.

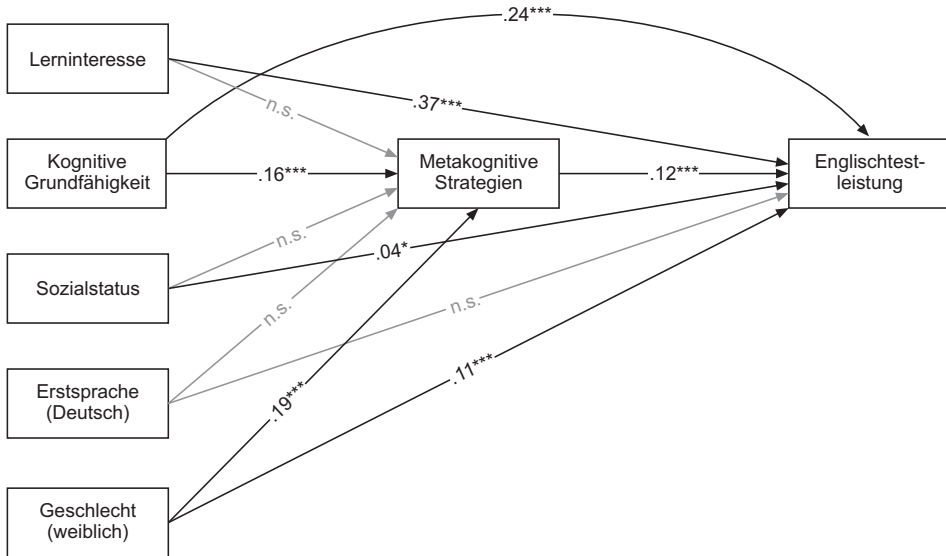


Abbildung 24.1: Pfadmodell für den Einfluss von metakognitiven Strategien auf die Englischtestleistung (Individualebene) unter Berücksichtigung von Hintergrundmerkmalen.²

Auf Klassenebene (ohne Abbildung) spielen neben dem Niveau der Metakognition und der Höhe des Sozialstatus (je höher beide sind, umso besser die Leistung) auch der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erstsprache (je niedriger dieser Anteil, umso höher die Leistung) und der Mädchenanteil (je höher dieser ist, umso höher die Leistung) eine Rolle. Für die Vorhersage des Klassenniveaus bei den metakognitiven Strategien erweisen sich hier lediglich das Niveau der kognitiven Grundfähigkeit und der Mädchenanteil als relevant (je höher beide sind, umso günstiger für die Metakognition). Bildungsgangsunterschiede in der Englischtestleistung sind nicht mehr nachweisbar, wenn man Sozialstatus, Erstsprache, Geschlecht, kognitive Grundfähigkeit und Lerninteresse als Hintergrund- bzw. Erklärungsmerkmale verwendet.

Während metakognitive Strategien die Qualität des Lernens betreffen, charakterisiert die Hausaufgabenzeit das Lernen aus quantitativer Sicht. Wie Abbildung 24.2 zeigt, hat sie auf Individualebene einen negativen Zusammenhang mit der Englischleistung: Je größer die vom einzelnen Schüler aufgewendete Hausaufgabenzeit, umso niedriger die Leistung. Dies deutet darauf hin, dass leistungs-

2 Da ein vollständiges Modell mit manifesten Variablen analysiert wurde, liegt ein perfekter Fit vor. Erklärte Varianz auf Individualebene: $R^2 = .24$ für Leistung, $R^2 = .07$ für metakognitive Strategien; auf Klassenebene: $R^2 = .94$ für Leistung, $R^2 = .73$ für metakognitive Strategien.

schwache Schüler mehr Zeit für die Hausaufgaben benötigen. Die individuell aufgewendete Hausaufgabenzeit hängt nicht mit der kognitiven Grundfähigkeit, wohl aber positiv mit dem Lerninteresse und der Erstsprache zusammen. Lerninteresse, kognitive Grundfähigkeit und Sozialstatus haben auch hier wieder einen positiven Effekt auf die Leistung. Mädchen wenden mehr Zeit für Hausaufgaben auf und erzielen auch bessere Leistungen als Jungen.

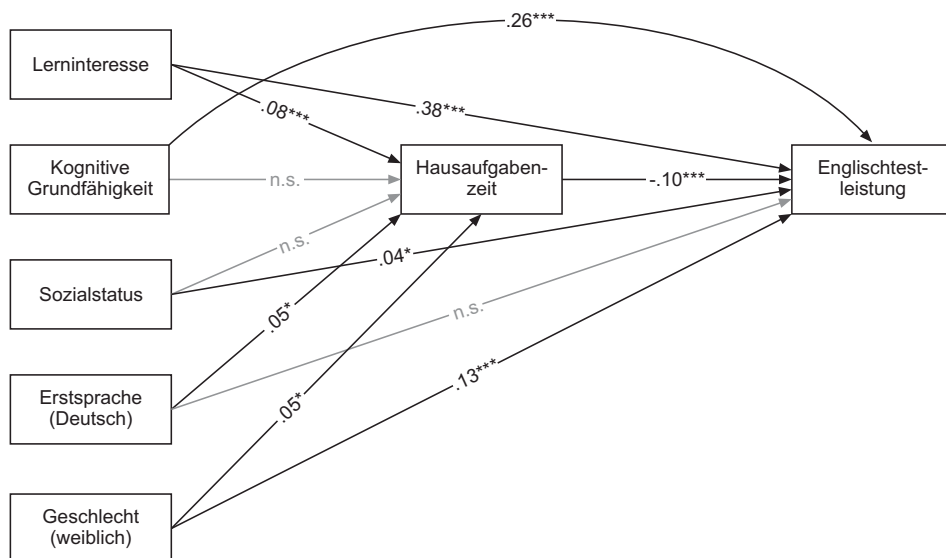


Abbildung 24.2: Pfadmodell für den Einfluss der Hausaufgabenzeit auf die Englischtestleistung (Individualebene) unter Berücksichtigung von Hintergrundmerkmalen.³

Auf Zusammenhänge auf Klassenebene soll hier nicht eingegangen werden, da diese wegen der niedrigen Intraklassenkorrelation der Hausaufgabenzeit nicht aussagekräftig sind.

Als drittes Merkmal sollen sprachspezifische Lernstrategien betrachtet werden. Wie aus Tabelle 24.3 hervorgeht, weisen innerhalb der Klassen Sprachnutzung und Umgang mit fehlender Information die höchsten Zusammenhänge mit der Testleistung auf. Da das zuletzt genannte Merkmal wegen der höheren Intraklassenkorrelation für Analysen ergiebiger erscheint, sind in Abbildung 24.3 Ergebnisse zu diesem Merkmal dargestellt. Auch hier zeigt sich ein ähnliches Beziehungsmuster wie bei den beiden vorangegangenen Modellen. Ein Unterschied ist, dass in diesem Modell sowohl Lerninteresse als auch kognitive Grundfähigkeit das Lernverhalten beeinflussen und dieses nun auch vom Sozialstatus abhängt, nicht hingegen von der Erstsprache und dem Geschlecht.

³ Perfekter Modell-Fit. Erklärte Varianz auf Individualebene: $R^2 = .24$ für Leistung, $R^2 = .01$ für Hausaufgabenzeit; auf Klassenebene: $R^2 = .92$ für Leistung, $R^2 = .70$ für Hausaufgabenzeit.

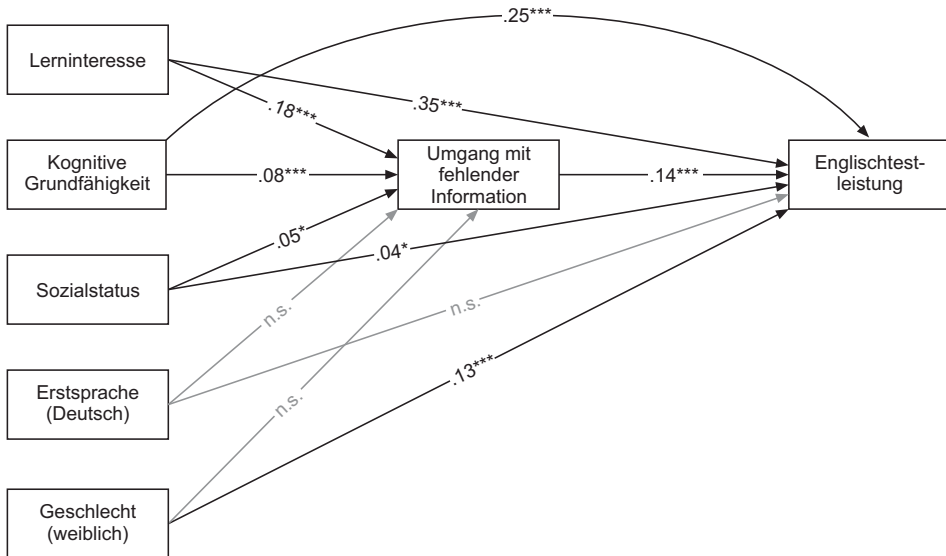


Abbildung 24.3: Pfadmodell für den Einfluss des Umgangs mit fehlender Information (SILL) auf die Englischtestleistung (Individualebene) unter Berücksichtigung von Hintergrundmerkmalen.⁴

Auf Klassenebene (ohne Abbildung) ist lediglich der Einfluss von kognitiver Grundfähigkeit, Sozialstatus und Mädchenanteil auf die Leistung signifikant. Das Klassenniveau des Lernverhaltens hängt dagegen nur mit der Sprachzusammensetzung der Klasse zusammen: Je niedriger der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit deutscher Sprachherkunft, umso höher der Einsatz von Strategien zum Umgang mit fehlender Information.

Der Einfluss des motivationalen Merkmals ist in diesen Fällen jeweils noch etwas größer, während der von kognitiver Grundfähigkeit und Lernstrategie etwas geringer ist. Für Leseaktivitäten und Mediennutzung ergaben sich keine schätzbaren Modelle. Auch theoretisch nahe liegende Modelle mit Wechselwirkungen zwischen Merkmalen der Quantität und der Qualität des Lernverhaltens erwiesen sich als nicht schätzbar.

Im nächsten Schritt wird nun dargelegt, welche Rolle die mittels der Englischnote erfasste Eingangsleistung für das Lernen und die Leistung spielt. Die Note ist trotz der bekannten Schwächen dieses Maßes ein brauchbarer Grobindikator für den schulischen Leistungsstand; als vorteilhaft erweist sich dabei auch, dass aufgrund der moderaten Korrelation zwischen Note und Posttestleistung noch genügend Spielraum für andere Einflussgrößen bleibt.

4 Perfekter Modell-Fit. Erklärte Varianz auf Individualebene: $R^2 = .24$ für Leistung, $R^2 = .04$ für Umgang mit fehlender Information; auf Klassenebene: $R^2 = .93$ für Leistung, $R^2 = .80$ für Umgang mit fehlender Information.

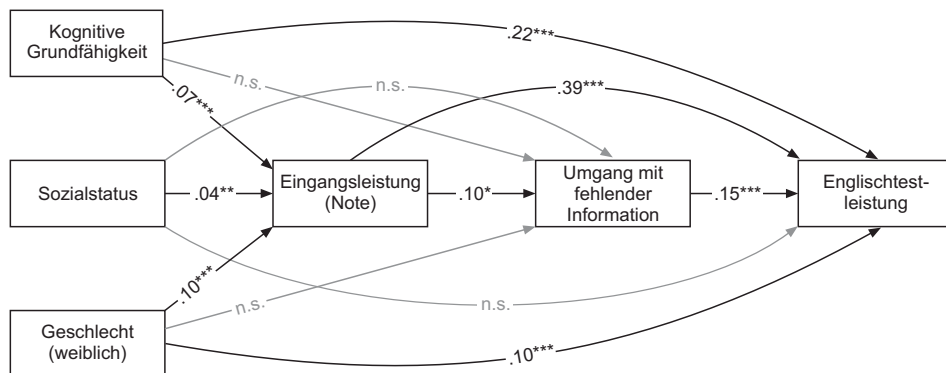


Abbildung 24.4: Pfadmodell für den Einfluss des Umgangs mit fehlender Information (SILL), Eingangsleistung (Note, umgepolt) auf die Englischtestleistung (Individual-ebene) unter Berücksichtigung von Hintergrundmerkmalen.⁵

Das Zusammenhangsmuster ist – wieder für den Umgang mit fehlender Information – in Abbildung 24.4 dargestellt. Es zeigt sich, dass die Eingangsleistung sowohl die Testleistung am Ende als auch die Lernstrategien beeinflusst. Der Einfluss von kognitiver Grundfähigkeit, Sozialstatus und Geschlecht auf die Lernstrategien verschwindet, wenn man die Eingangsleistung kontrolliert. Ob und in welchem Umfang diese Lernstrategien eingesetzt werden, hängt also weniger von der kognitiven Fähigkeit als vom Vorwissen ab.

24.3 Lernstrategien und andere lern- und leistungsrelevante Merkmale

Weitere Aufschlüsse zur Bedeutung der Lernstrategien lassen sich gewinnen, wenn man von einer variablen- zu einer personenorientierten Betrachtungsweise übergeht und unterschiedlich kompetente Lerner vergleicht. Zu diesem Zweck wurden die Schülerinnen und Schüler, getrennt nach Bildungsgang, für jedes der sechs Lernstrategiemerkmale (die drei allgemeinen Lern- und metakognitiven Strategien und die drei spezifischen Lernstrategien) in zwei Gruppen (über- und unterdurchschnittliche Ausprägung) eingeteilt. Die Schülerinnen und Schüler werden in drei unterschiedliche Lernkompetenzniveaus eingeteilt. Diejenigen, die bei allen sechs Strategien zur oberen Gruppe gehören, werden zusammengefasst, analog wird mit der unteren Gruppe verfahren; diese beiden Gruppen werden den verbleibenden Schülerinnen und Schülern gegenübergestellt. Diese drei Gruppen werden dann im Hinblick auf verschiedene lern- und leistungsrelevante Merkmale verglichen. Die für die vier Bildungsgänge resultierenden Profile sind in Abbildung 24.5 dargestellt.

5 Perfekter Modell-Fit. Erklärte Varianz auf Individualebene: $R^2 = .28$ für Testleistung, $R^2 = .02$ für Umgang mit fehlender Information, $R^2 = .02$ für Eingangsnote; auf Klassenebene: $R^2 = .93$ für Leistung, $R^2 = .75$ für Umgang mit fehlender Information, $R^2 = .25$ für die Eingangsnote.

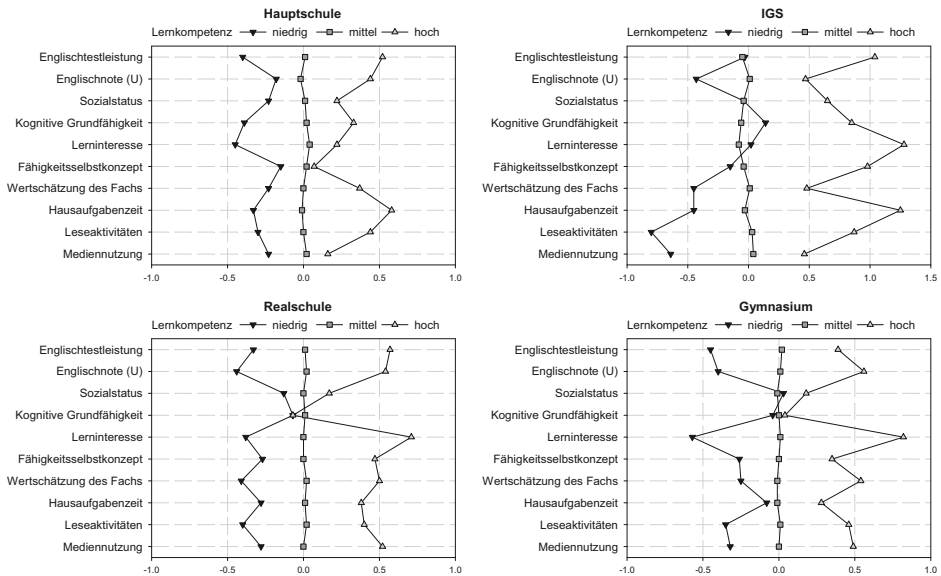


Abbildung 24.5: Merkmalsprofile für Schüler mit niedriger, mittlerer und hoher Lernkompetenz, separat nach Bildungsgang (Profilmerkmale klassenweise standardisiert).

Für alle vier Bildungsgänge zeigt sich, dass kompetente Lerner bei fast allen Merkmalen günstigere Ausprägungen aufweisen als Schüler mit mittlerer und niedriger Lernkompetenz. Aus Abbildung 24.5 ist auch ersichtlich, dass sich Schüler mit unterschiedlichen Lernstrategien in ihren Leseaktivitäten unterscheiden. Dies wirft die Frage nach möglichen Kausalbeziehungen zwischen diesen beiden Merkmalen auf. Da sowohl Lernstrategien und Leseaktivitäten jeweils zu Beginn und zu Ende der neunten Jahrgangsstufe erfasst wurden, kann dieser Frage durch die Analyse zeitverzögerter Effekte in einem cross-lagged-panel-design ansatzweise nachgegangen werden.

Abbildung 24.6 verdeutlicht, dass die Lernkompetenz (hier: der Umgang mit fehlender Information, im Wesentlichen das Erschließen und Umschreiben unbekannter englischer Wörter) im Laufe der neunten Jahrgangsstufe mäßig und die Leseaktivität (die Häufigkeit, mit der verschiedene englische Texte zum Vergnügen gelesen werden) relativ stabil bleibt. Dass sich für den Zusammenhang zwischen Lernkompetenz und Leseaktivität am Ende ein geringerer Wert ergibt als zu Beginn, liegt daran, dass es sich zum zweiten Zeitpunkt um eine partielle Korrelation handelt; die einfachen Korrelationen sind zu beiden Zeitpunkten etwa gleich hoch. Das wesentliche Ergebnis ist aber, dass die Leseaktivität zu Beginn der neunten Jahrgangsstufe einen deutlichen Einfluss auf die Lernstrategien ausübt, während die umgekehrte Einflussrichtung klar schwächer ist. Mit anderen Worten: Wer viel in der englischen Sprache liest, verbessert im Laufe der neunten Jahrgangsstufe seine Fähigkeit, unbekannte englische Wörter zu erschließen und zu umschreiben. Ist diese Fähigkeit

bereits zu Beginn der neunten Jahrgangsstufe günstig ausgeprägt, hat das allerdings kaum einen Einfluss auf die Leseaktivität am Ende der neunten Jahrgangsstufe.

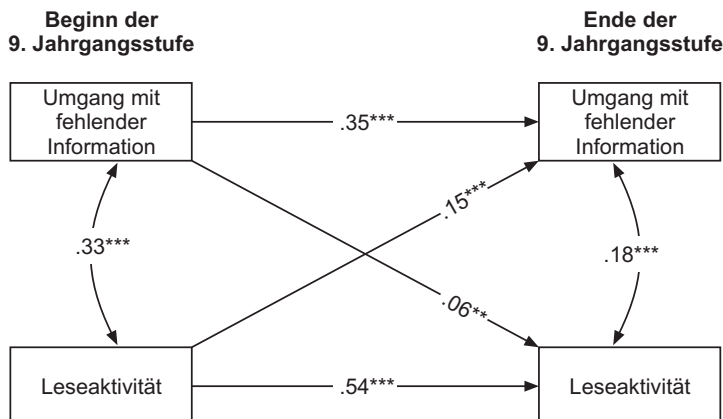


Abbildung 24.6: Beziehungen zwischen Lernkompetenz (hier: Umgang mit fehlender Information) und Leseaktivität zu Beginn und am Ende der neunten Jahrgangsstufe im Englischen.

24.4 Diskussion

Die Ergebnisse zeigen, dass im Fach Englisch spezifische Lernstrategien sowie metakognitive Strategien substantiell zur Erklärung von Leistungsunterschieden beitragen. Der Erklärungsbeitrag der allgemeinen Lernstrategien (Elaboration, Kontrolle) ist demgegenüber deutlich schwächer. Ob andere Erhebungsmethoden (z.B. die Erfassung des Lernverhaltens in der Lernsituation mittels lauten Denkens, vgl. etwa Zimmermann/Plessner 1998) zu anderen Ergebnissen führen, muss an dieser Stelle offen bleiben. Unklar ist auch, ob nicht überhaupt andere Lernstrategien als die hier berücksichtigten für die Leistung wichtiger sind. Dafür sprechen Untersuchungen mittels qualitativer Forschungsansätze (Haudeck 2007, in Vorb.).

Die in den Strukturgleichungsmodellen gefundenen direkten Pfade auf die Leistung belegen, dass Lernstrategien ein eigenständiges Erklärungsgewicht haben. Sie vermitteln darüber hinaus den Einfluss von allgemeinen Personenmerkmalen auf die Leistung. Der Effekt der Lernstrategien auf die Leistung ist allerdings geringer als der von kognitiver Grundfähigkeit und Lerninteresse, die beide gewichtige Leistungsprädiktoren darstellen. Die direkten Pfade dieser beiden Personenmerkmale machen deutlich, dass es noch andere, mittels der zugrunde liegenden Daten nicht aufklärbare Vermittlungsmechanismen gibt. Die genauere Aufhellung derartiger Prozesse muss weiterführenden Untersuchungen vorbehalten bleiben.

Die dargestellten Modelle zeigen ferner, dass kognitive Grundfähigkeit und Lerninteresse unterschiedliche Effekte auf die Anwendung von Lernstrategien haben. Beim Umgang mit fehlender Information kommen beide Merkmale zum Tragen. Für die Hausaufgabenzeit spielt nur das Lerninteresse eine Rolle, für die metakognitiven

Strategien nur die kognitive Grundfähigkeit. Motivation ist nicht nur für den Umfang des Lernverhaltens – die investierte Lernzeit –, sondern auch für dessen Qualität – die strategische Bewältigung von Lernanforderungen – relevant. Mit dem Einsatz von Lernstrategien ist eine erhöhte mentale Anstrengung verbunden, wofür ein ausreichendes Maß an Lerninteresse erforderlich ist.

Dass effektives Lernen von kognitiven Fähigkeiten abhängt, scheinen die Ergebnisse der Analysen nahezulegen. Eine detailliertere Aufschlüsselung deutet aber darauf hin, dass es möglicherweise eher das Vorwissen ist als die kognitive Fähigkeit im engeren Sinne. Im Vergleich dazu ist der Einfluss des Sozialstatus auf Individualebene – und nur diese steht hier im Blickpunkt – von untergeordneter Bedeutung. Geschlechtsunterschiede spielen dagegen eine deutlich erkennbare Rolle. Sie wirken in der erwarteten Richtung: Mädchen erzielen nicht nur bessere Englischleistungen, sondern zeichnen sich (zumindest in zwei der drei Analysen) auch durch günstigeres Lernverhalten aus.

Hausaufgabenzeiten haben wie andere Lernzeitmaße einen Doppelcharakter: Da sie von Fähigkeit und Lerninteresse in gegenläufiger Weise beeinflusst werden (je größer die Fähigkeit, umso weniger Lernzeit ist nötig, und je stärker die Motivation, umso mehr Lernzeit wird investiert), sind einfache Zusammenhänge mit der Leistung nur schwer zu interpretieren. Hier sind komplexere Modelle unabdingbar, um zu einem klareren Verständnis der Zusammenhänge zu gelangen. In den vorliegenden Analysen zeigt sich, dass die investierte Hausaufgabenzeit zwar von der Einstellung zum Fach, nicht aber von der kognitiven Fähigkeit abhängt.

In weiteren Analysen wurde versucht, den kompetenten Lerner, der durch eine überdurchschnittliche Ausprägung aller Lernkompetenzmerkmale gekennzeichnet ist, näher zu charakterisieren. Die Ergebnisse zeigen, dass sich kompetente Lerner in allen vier Bildungsgängen deutlich von weniger kompetenten unterscheiden. Deutliche Unterschiede zeigen sich vor allem bei Lerninteresse und Leseaktivitäten. Detaillierte Analysen zum Zusammenhangsgefüge dieser Merkmale müssen späteren Arbeiten vorbehalten bleiben.

Literatur

- Bimmel, P. (2006): Lernstrategien: Pläne (mental Handelns). In: Jung, U.O.H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 362-369.
- Finkbeiner, C. (1995): Zur Erhebung von textverstehensrelevanten Lernstrategien und Interessen im Fremdsprachenunterricht. Entwicklung zweier Fragebögen. In: *Empirische Pädagogik* 8, H. 2, S. 193-219.
- Haudeck, H. (1998): Lernstrategien und Lerntechniken für Schüler. In: Timm, J.-P. (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen Verlag, S. 342-352.
- Haudeck, H. (2007, in Vorb.): *Vokabellernstrategien in der häuslichen Wortschatzarbeit im Englischen*. Dissertation: Universität Dortmund.
- Muthén, L.K./Muthén, B.O. (2004). *Mplus User's Guide. Statistical Analysis With Latent Variables*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nold, G. (1992): *Lernbedingungen und Lernstrategien*. Tübingen: Gunther Narr Verlag.

- Nold, G. (2000): Kognitive, affektive und soziale Variablen beim schulischen Fremdsprachenlernen. In: Duit, R./von Rhöneck, C. (Hrsg.): *Ergebnisse fachdidaktischer und psychologischer Lehr-Lern-Forschung*, Kiel: IPN 169, S. 157-190.
- Nold, G. (2003): The impact of the learning culture on achievement in the English as a foreign language classroom – a view from Germany. In: Rymarczyk, J./Haudeck, H. (Hrsg.): *In Search of the Active Learner*. Frankfurt: Peter Lang, S. 163-184.
- Nold, G./Haudeck, H./Schnaitmann G.W. (1997): Die Rolle von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 8, H. 1, S. 27-50.
- Nold, G./Schnaitmann, G.W. (1995): Lernbedingungen und Lernstrategien in verschiedenen Tätigkeitsbereichen des Fremdsprachenunterrichts. In: *Empirische Pädagogik* 9, H. 2, S. 239-261.
- Oxford, R./Burry-Stock, J. (1995): Assessing the use of language learning strategies worldwide using the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). In: *System* 2, S. 1-23.
- Raupach, M. (2006): Müssen Schüler das Lernen lernen? In: Jung, U.O.H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 356-362.
- Schneider, W./Schlagmüller, M. (2002): Metakognitives Wissen über Textverarbeitung. Lehrstuhl für Psychologie IV, Universität Würzburg.
- Schrader, F.-W./Helmke, A./Hosenfeld, I./Wagner, W. (2003, März): Allgemeine oder bereichsspezifische Lernstrategien? Untersuchungen zur Validität des Strategy Inventory for Language Learning (SILL). Forschungsreferat bei der Frühjahrstagung der Arbeitsgemeinschaft für empirische pädagogische Forschung (AEPF) in Frankfurt/Main.
- Trautwein, U./Köller, O./Schmitz, B./Baumert, J. (2002): Do homework assignments enhance achievement? A Multilevel analysis in 7th-grade mathematics. In: *Contemporary Educational Psychology* 27, S. 26-50.
- Wolff, D. (1998): Lernerstrategien beim Fremdsprachenlernen. In: Timm, J.-P. (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen Verlag, S. 70-77.
- Zimmermann, G./Plessner, H. (1998): Zum Zusammenhang von Lernstrategien, Wissensrepräsentationen und Leistungen beim Lernen mit Instruktionstexten im Fremdsprachenunterricht. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 9, H. 2, S. 265-290.